

A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como pontos de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando a atender questões práticas do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campo das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade, que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas de Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o capítulo seguinte trata do ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE), na República Popular da China (RPC), e a abertura para o ensino do Espanhol no referido país. Os temas dos capítulos que vêm na sequência são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles, uma vez que tal compreensão é importante para a

avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil*, utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

À continuação, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo, em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediada pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica valendo-se do *Google Docs*, com uma turma de 1ª série do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam: da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno, no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros, no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo; da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado

e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
CAPÍTULO 2	15
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÈSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
CAPÍTULO 3	25
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
CAPÍTULO 4	38
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
CAPÍTULO 5	52
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
CAPÍTULO 6	59
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
CAPÍTULO 7	71
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
CAPÍTULO 8	83
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	

CAPÍTULO 9	96
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza	
Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9311924079	
CAPÍTULO 10	108
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho	
Daniela Paula de Lima Nunes Malta	
Mário Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.93119240710	
CAPÍTULO 11	116
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
DOI 10.22533/at.ed.93119240711	
CAPÍTULO 12	127
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
DOI 10.22533/at.ed.93119240712	
CAPÍTULO 13	137
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240713	
CAPÍTULO 14	145
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade	
Manoel Joaquim Fernandes de Barros	
Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240714	
CAPÍTULO 15	160
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240715	
CAPÍTULO 16	172
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240716	

CAPÍTULO 17	182
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY Isabel Maria Matos Ramos DOI 10.22533/at.ed.93119240717	
CAPÍTULO 18	196
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA Carla Isabel Abrantes Silva DOI 10.22533/at.ed.93119240718	
CAPÍTULO 19	208
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela Bruna Fernandes dos Santos DOI 10.22533/at.ed.93119240719	
CAPÍTULO 20	221
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE Manoel Messias Alves da Silva Cristina Aparecida Camargo DOI 10.22533/at.ed.93119240720	
SOBRE O ORGANIZADOR	233
ÍNDICE REMISSIVO	234

APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Instituto de Educação, Departamento de Ensino e
Organização Escolar.
Cuiabá – MT.

Bruna Fernandes dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS), Curso de Pedagogia. Ponta Porã – MS.

RESUMO: Início do século XXI e a formação de leitores e escritores competentes e autônomos continua sendo um dos maiores desafios das escolas de educação básica. Notícias de que os alunos não gostam de ler e escrever, além de reclamações dos professores universitários de que os estudantes têm pouca capacidade para expor suas ideias sobre os conhecimentos estudados, são frequentes. As dificuldades são atribuídas, invariavelmente, a falhas no ensino da escrita que têm sua origem no Ensino Fundamental. A presente pesquisa investiga a didática da linguagem escrita dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de algumas questões: como tem sido trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos gostem de escrever? Que gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para ensinar a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos?

Ancorados em estudos e pesquisas de vários estudiosos (Smolka, Calkins, Lerner) buscamos responder essas questões em escolas públicas de Ponta Porã/MS cidade na divisa entre Brasil e Paraguai, e desenvolvemos uma experiência de alfabetização como processo discursivo durante o estágio dos acadêmicos da UFMS. A pesquisa, indica que a alfabetização como processo discursivo é um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade. Aponta, também, a necessidade de estudos sobre a didática da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem escrita; didática; escrita; leitura.

LEARN AND TEACH WRITING: LIMITS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: It is the beginning of the 21st century and the process of developing competent and autonomous readers and writers still is one of the biggest challenges in basic education schools. News about the fact that students do not like reading and writing, besides complaining

from professors at universities that their students have little capacity of exposing ideas about what was studied, are frequent. The difficulties are attributed, invariably, to flaws in the process of written language teaching that has its origin in elementary school. The present research investigates the didactic of written language of teachers of the initial years of elementary school, based on questions such as: how has written language been taught in the initial writing instruction? What can be done in order to make students like writing? What kind of genre are offered to the students? Is it enough to offer different writing situations in order to teach how to write? Do the students learn how to review their texts? Based on studies of many researchers (Smolka, Calkins, Lerner), we aimed to answer these questions by looking at public schools in Ponta Porã/MS, twin city with Pedro Juan Caballero (in Paraguay), and we have carried out an experience of initial reading and writing instruction as a discursive process during the *practicum* of UFMS. The research indicates that literacy as a discursive practice is a process of building meanings — in which are learned, because of its usage, the social functions of writing, the discursive characteristics of written texts, the genre used to write and many other contents of different areas of knowledge mediated by interaction, interlocution and interdiscursivity. It also points out the need of studies on the didactic of written language teaching.

KEYWORDS: written language; didactic; writing; reading.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho é fruto de estudos acadêmicos relativos as práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas em âmbito escolar, que demonstram um profundo abismo entre as teorias presentes no universo acadêmico e as práticas pedagógicas docentes realizadas especialmente nas turmas de alfabetização. Nota-se um distanciamento entre o trabalho com a linguagem escrita e os estudos sobre a linguagem, que ganharam força por volta dos anos de 1960 e 1970. Percebemos que mesmo com os avanços das pesquisas e estudos sobre o tema não é raro encontramos ainda hoje práticas pedagógicas arcaicas presentes no cotidiano escolar no âmbito investigado.

Nesse cenário torna-se cada vez mais recorrente encontrar adultos que passaram pela vida escolar e chegam ao ensino superior sem habilidades necessárias para ler e produzir textos. A preocupação torna-se ainda maior ao pensar que esse processo se inicia logo na infância, afetando desde muito cedo as crianças que encontram no universo escolar um espaço de desmerecimento de suas capacidades, desvalorização de sua própria realidade e limitações no contato com o universo escrito.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como empecilho, um bloqueio à transformação e construção do conhecimento

A investigação dos fatores que fazem com que os jovens saiam da educação básica sem dominar sua própria língua implica primeiramente na compreensão do poder dessa ferramenta dentro da esfera social. Segundo Smolka (1993) os efeitos desse tipo de ensino são tragicamente evidentes na prática desprovida de sentido, transformando a escrita em instrumento de seleção, dominação e alienação.

A fim de averiguar como o ensino das práticas de escrita estão sendo trabalhadas na etapa de alfabetização escolar foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em escola pública no Município de Ponta Porã-MS, cidade que faz divisa seca com Paraguai. Nesse contexto as crianças oriundas das cidades vizinhas, localizadas no Paraguai, frequentam a educação básica no Brasil, tornando o trabalho com a língua mais complexo e delicado, considerando que muitas crianças falam guarani e espanhol. O ensino bilíngue sequer é pensado para essa realidade.

Na sala de aula as crianças não podem conversar umas com as outras durante a realização das atividades, o objetivo da professora é que elas copiem as palavras e famílias silábicas do quadro em silêncio. Nas paredes da sala, despidas de qualquer texto verbal e/ou não-verbal, apenas um cartaz com as famílias silábicas canônicas ou simples que são recitadas coletivamente todos os dias. As atividades são realizadas individualmente e qualquer tipo de comunicação entre as crianças é considerado pela professora regente um total desrespeito, causando indisciplina, que deve ser punida com gritos e duras palavras de repressão.

A sala possui uma caixa de leitura, que fica disposta em cima de um armário bem alto, inacessível para as crianças. Os livros que ficam ao seu alcance são os livros didáticos disponibilizados pelo governo, único livro que a professora utiliza em suas aulas. A sala é pequena e numerosa são 33 alunos, que ficam enfileirados durante as quatro horas diárias de aulas. Nos dias de chuva não podem sair para o intervalo que geralmente tem duração de 10 minutos. Percebe-se no final das manhãs uma inquietação e um anseio em poder movimentar-se, falar e se expressar.

Adentramos a essa sala de aula com o objetivo de investigar as práticas alfabetizadoras em nossa região e, especificamente, que didática da língua escrita fundamenta essas práticas. Buscamos responder as seguintes questões: Como é trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos gostem de escrever? Que espécies gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para que os alunos aprendam a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos como um comportamento do escritor?

Assim, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente um encontro com alguns especialistas da área para ouvi-los sobre a didática da linguagem escrita, seguida de uma proposta de trabalho realizada durante o período do estágio supervisionado em uma escola pública e algumas reflexões sobre o tema

em pauta.

2 | (RE)VISITANDO A TEORIA

Uma retrospectiva histórica permite verificar que até bem pouco tempo (1970), os trabalhos na área de alfabetização apresentavam um enfoque psicopedagógico. Privilegiavam os processos psicológicos através dos quais o indivíduo aprende, notadamente em seus aspectos fisiológico e neurológico, e as questões psicopedagógicas, relativas aos pré-requisitos para alfabetização. A partir da década de 1980, houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da língua escrita, originadas das contribuições das ciências linguísticas e da Psicologia Genética que reconfiguraram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

Fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, Bakhtin e de Pêcheux, Smolka (1993) defende que a alfabetização não pode mais ser concebida como aprendizagem, de uma técnica de codificação e decodificação, nem tão pouco com a aquisição de habilidades necessárias para ler e escrever. “A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1993, p. 69).

É necessário, segundo Smolka, considerar alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido piagetiano, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. É necessário acrescentar a esse ponto de vista cognitivo, a interação e a interlocução, a intersubjetividade e interdiscursividade, o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Nesse sentido,

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto, escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1993, p. 63).

Considerar a alfabetização como atividade discursiva implica alguns pontos fundamentais para a definição de uma prática pedagógica, que poderíamos enunciar como:

1) A sala de aula é um local de uso significativo, frequente e rico de linguagem escrita. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos na/pela escrita, favorecido pela interação, pela interlocução, pela interdiscursividade. É um espaço onde circulam, e são produzidos, diferentes discursos, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitando ao aluno construir seu próprio discurso. Nessa perspectiva, desde o início da aquisição da escrita, na escola, as crianças são consideradas leitoras e escritoras; não há defasagem, nem no tempo, nem na natureza das atividades de “aprender a escrever” e “escrever”, de “aprender

a ler” e “ler”. A escrita é vista como produto de um sujeito histórico, um enunciador, situado numa comunidade discursiva, o qual tenho que dizer, como dizer e para quem dizer (um interlocutor real ou virtual), e para isso conhece seleciona as estratégias adequadas. Aprender a escrever é aprender novos modos do discurso; novos modos de se relacionar com os interlocutores; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para se comunicar em novas situações (ROJO, 1997). É, enfim, inserir-se no contexto cultural.

II) A leitura é vista como um momento discursivo que possibilita entender o outro, e nesse processo o leitor é promovido a coautor/reconstrutor do texto. Nesse sentido, desde o primeiro dia de aula as crianças são expostas a leitura de textos reais, que circulam em nossa sociedade, com diferentes objetivos (informar, comunicar, prescrever ações, divertir...) e não de “pseudotextos” com a pretensa função de “ensinar a ler” para poder “ler de verdade”.

III) Escrever é um “laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 1993, p. 110), e exige um esforço de explicação do discurso interior, para o outro. Nesse esforço as crianças experienciam e aprendem, mais do que letras, apreendem as normas da convenção de escrita (ortografia, grafia), e uma infinidade de modos de dizer, em função da situação de interlocução que determina diferentes estruturas em nível de temas e significações, de vocabulário, de motivação, de organização (“composição”, nas palavras de Bakhtin).

IV) O professor assume papel fundamental no intercâmbio, regulando o funcionamento discursivo, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Segundo Smolka, a falta de conhecimento e posicionamento crítico (do professor) com relação ao seu próprio papel e sua função acabam por criar a ilusão de que o aluno só aprende se o professor ensina, ou ainda de que o professor está ensinando e o aluno não está aprendendo.

V) “O texto é uma forma de organização de ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!)” (SMOLKA, 1993 p.95).

VI) “A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (SMOLKA, 1993 p. 57).

Nessa perspectiva, a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos e ao mesmo tempo os sujeitos se constituem pelo trabalho linguístico, e pelos processos contínuos das interações.

A produção de textos, tanto orais quanto escritos, é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas linguísticas, seja enquanto discurso marcado por uma relação intersubjetiva, constituída na enunciação em um determinado tempo e contexto social. Assim, ao produzir textos é necessário que:

se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; se tenha para quem dizer; o locutor se constitua como enunciador; se escolham as estratégias mais pertinentes para “se dizer”.

Para realizar essas operações, o escritor pensa, planeja, rascunha, revisa, comunica-se com outras pessoas para falar/mostrar seu trabalho e, na maioria das vezes, pensa/reflete mais e retorna ao escrito questionando-o, para só depois finalizá-lo. Assim, o processo de produção de textos envolve planejamento, esboço, revisão e editoração.

O planejamento, ou ensaio, envolve uma reflexão antes de escrever, isto é, a definição dos parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar a sua produção: o interlocutor/destinatário; o conteúdo/objeto do escrito; o propósito do escrito; o enunciador; e as estratégias a serem usadas para realizar o escrito (gênero, diagramação, suporte, material). Tal como na leitura, é o momento que o escritor antecipa mentalmente o percurso que irá realizar no diálogo com seu interlocutor, através do texto.

O esboço ou textualização (JOLIBERT e cols., 1994) é o estágio no qual se concretizam os primeiros esforços de escrita do produtor de textos, ou seja, os primeiros contornos do tema. Nessa fase, nada é permanente, tudo é provisório, até que se defina/encontre a melhor direção, o melhor estilo para o produto desejado. A escrita surge a partir de uma abundância de informações, de ideias, de pontos de vistas, de fatos, de observações, a maioria das vezes intermediados pela leitura, que é uma das formas mais eficientes de “sugerir ideias” sobre o que e como escrever.

O esboço torna-se revisão, isto é, a revisão ocorre durante a produção e após o término do texto. A revisão significa somente: re-visão, isto é, ver novamente, graças as palavras colocadas que funcionam como “lentes” que proporcionam o autor ver se o que disse corresponde efetivamente ao que quer dizer, ao que “tenho a dizer”. A revisão exige do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus inscritos para poder ver, com os olhos exigentes do leitor e fazer as mudanças necessárias. A revisão torna os escritores em leitores e depois escritores novamente. O objetivo da revisão, não é corrigir, mas descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito (ou não dito) no esboço. O que guia/dirige a revisão é o sentido do texto e não a correção ortográfica, gramatical (apesar de que devem ser aspectos revisados também).

Edição, “editoração”, do produto final da “obra-prima” (JOLIBERT, *ibidem*). É o momento dos retoques para passar a limpo para finalizar. É o momento em que o escritor disputa do “poder” que dá um domínio suficiente da escrita e do “prazer” que proporciona a produção de um escrito que inclui desde a descoberta de como funciona um texto, de decidir buscar as palavras mais adequadas para elaborá-lo, de vencer as dificuldades, em fim de conseguir apresentá-lo.

Assim, o ato de escrever envolve, essencialmente, a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido. A escrita é um “meio de construir um ponto de

vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer (FOUCAMBERT, 1997 p. 50).

Nessa perspectiva, ensinar as crianças a escrever é ensiná-los a produzir textos numa situação real de comunicação. Vista dessa forma, a formação do escritor é algo mais amplo do que escrever “redações” e implica habilidades muito mais complexas do que a simples codificação ou domínio da gramática como condição. O ensino da língua escrita não implica, obviamente, apenas a escrita de letras, palavras e orações e nem tampouco a escrita de textos em situações artificiais. A escrita é sempre dirigida por um motivo e pressupõe, sempre, um interlocutor.

É preciso considerar, no entanto, que comportamentos escritores, assim como os comportamentos leitores, são conteúdos de ensino. Não basta afirmar que se aprende a ler, lendo ou a escrever, escrevendo, é imprescindível, que o docente tenha clareza de quais são os conteúdos que estão ensinando ao escrever e ao ler.

3 | O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Durante o período de observação realizada na sala de aula de 1º ano do ensino fundamental, perguntamos a professora sobre suas práticas de leitura e de escrita e especialmente como trabalhava com as crianças que falavam o guarani e o espanhol na escola. Ela respondeu que não fazia distinção entre as crianças, tratava todas como “iguais”, apenas solicitava que não falassem na escola suas respectivas línguas pois estão estudando no Brasil e ela está ensinando o português. Justificou que ao falarem suas línguas maternas acabavam se confundido e confundindo as demais crianças. Segundo a docente, recentemente enquanto ensinava a palavra bola e conseqüentemente a família silábica da letra b (ba-be-bi-bo-bu) uma das crianças paraguaias perguntou sobre a pelota (bola em espanhol), mas ela não podia responder porque não havia chegado nem perto da família silábica do p (pa-pe-pi-po-pu). Nota-se que quando a professora se refere ao termo igualdade demonstra desconsiderar a cultura, as vivências, as experiências, e até mesmo o valor da língua das crianças. Renegando o conhecimento das crianças durante seu processo de aprendizagem acaba criando um ambiente de desigualdade: para aqueles que falam outra língua, que não a língua portuguesa, é conferido o silêncio; enquanto para os falantes da língua oficial ficam privados de um novo conhecimento que faz parte do contexto fronteiriço em que se vive.

Após o período de observação e coparticipação realizamos um prévio diagnóstico da turma que guiou a elaboração do plano de ação com metas a serem desenvolvidas durante a regência. Observamos que as crianças estavam ávidas por ler e escrever textos que circulam na nossa sociedade. Queriam ler livros de histórias, cartazes, gibis, bilhetes ... enfim todo material escrito que chegava em suas mãos. Ao mesmo

tempo, observamos que perguntavam o tempo todo com quais letras escreveriam seus nomes próprios se podiam escrever um cartão para o dia das mães e outras tantas coisas. Notamos, também, que muitas crianças (70%) ao escrever atribuíam um carácter para cada som oral emitido ao pronunciar a palavra, por isso, então, optamos por trabalhar com atividades que pudessem ajudá-las a progredir em suas conceitualizações sobre a escrita, por meio da leitura e da escrita de textos reais que circulam em nossa sociedade sem descuidar dos aspectos do funcionamento da língua.

Definimos também que nos eixos de leitura proporcionaríamos diversos momentos para leitura (leitura pelo aluno, leitura pelo professor, leituras compartilhadas, leituras colaborativas e leituras silenciosas), variados gêneros textuais em diferentes portadores de textos reais e de usos sociais.

Realizamos uma sequência didática sobre o ciclo da água com o objetivo de desenvolver competências no aluno que possibilitem compreender o mundo e atuar como indivíduo utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. A abordagem do tema possibilitou às crianças pensar cientificamente e desenvolvendo atividades da metodologia científica como a observação, a busca de informações em leituras de textos científicos, a experimentação, a discussão, a elaboração de conclusões, dentre outros.

A primeira atividade foi a conversa sobre o ciclo da água, iniciamos perguntando se as crianças já haviam observado o que acontecia com a roupa molhada que era estendida no varal. As crianças prontamente responderam que secavam, então perguntamos para onde iria a água que estava na roupa, elas ficaram nos observando, pensando até que uma criança no fundo da sala gritou “Vai para o céu!”. Comentamos, então, que realmente a água vai para o céu em um processo de evaporação, provocado pelo calor que aquece aquela água. Mas o que será que aquece a roupa, questionamos. Outra criança respondeu “O sol professora!”. Continuamos nossas indagações, “Mas e depois que a água se tornou vapor subiu para o céu, em que ela se transforma?” “Em “NUVEM”, as crianças gritaram. Perguntamos novamente “E depois pessoal?” Em coro gritaram “chove!”. Percebemos que para a maioria das crianças esse ciclo era conhecido, e que aquela conversa ajudava aqueles que ainda não tinham se apropriado do assunto.

Em seguida propusemos realizar uma experiência para observarmos como acontece esse ciclo da água. Todos os dias observávamos coletivamente o que acontecia na experiência e fazíamos o registro escrito em uma ficha previamente definida, intitulada “Nossas observações sobre a experiência da água”.

Lemos textos científicos para aprender sobre a “Evaporação e condensação” e sobre “Processo de evaporação e a história da gota”. Durante as leituras, as crianças expunham suas ideias, trocavam informações e, até corrigiam os colegas. A interferência de uma criança ao afirmar que “a água evaporou e não vira fumaça ao ferver” exemplifica as aprendizagens realizadas.

Realizamos, ainda, atividades que tinham o objetivo de desenvolver o hábito de ler, escrever, e falar no cotidiano das crianças. Diariamente fazíamos a roda da leitura, que se constituiu em momentos dedicados ao entretenimento e ao prazer através da leitura de livros da literatura infantil. Entendemos que ao ler em voz alta para as crianças o professor transmite certos comportamentos típicos do leitor: comentar ou recomendar o que se leu; compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas pelo texto e/ou pelo livro; antecipar o que segue no texto; reler um fragmento preferido; saltar o que não interessa; identificar-se com o autor, dentre tantos outros.

Lemos livros de grande qualidade literária seja pela qualidade do texto seja pela qualidade das ilustrações. Iniciamos com o livro: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce, ilustrado por Patrícia Ludlow e traduzido por Gilda Aquino, da editora Brinque Book. As crianças adoraram a ideia de ler todos os dias no início da aula. A apresentação do livro, do autor, ilustrador, tradutor, editora, capa, guarda do livro, folha de rosto e a exploração das ilustrações e a relação delas com o texto, encantou as crianças e marcou o início de uma verdadeira comunidade de leitores na sala de aula, como uma possibilidade de troca de opiniões, de aceitação de pontos de vistas, dentre outras. Durante a leitura, ficaram todas absolutamente quietas e vidradas na narração; após a leitura todas participaram da conversa sobre a história e tinham muito a dizer. Observamos que as crianças iniciavam a memorização das falas dos personagens o que possibilitava a apropriação de formas mais elaboradas de comunicação e a aprendizagem de novas palavras. E a sala de aula foi se tornando um lugar de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos (VILELA, 2006, p. 188). As crianças liam, escreviam, recontavam as histórias externando seus sentimentos de alegria, emoção, medo, tristeza, prazer, surpresa, admiração.

Nessa mesma perspectiva, propusemos também a leitura compartilhada com os familiares na casa dos alunos, pretendendo estabelecer laços entre a escola e as famílias (COLOMER, 2007, p. 150). Propusemos uma estratégia didática denominada “Mala viajante” que permite à criança levar livros emprestados da escola e ler com os familiares e vizinhos contribuindo para melhorar a autoimagem das crianças sobre sua cultura de origem e permitindo aos pais, participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos assegurando práticas voltadas para a formação leitora das crianças além dos muros da escola.

Outra atividade que desenvolvemos durante o estágio supervisionado para trabalhar a leitura com os alunos foi o “Caderno de leitura”: um caderno para ler e não para escrever? Foi uma surpresa para os alunos e para professora regente da sala. Por quê um caderno de leitura, se as crianças já têm um livro didático? Não é a mesma coisa? O caderno de leitura é uma estratégia didática que tem por objetivos a familiarização das crianças com a linguagem escrita através do contato com variados gêneros discursivos, de boa qualidade, selecionados pela professora, além de servir

de ponte com a família para a formação de leitores. É um caderno comum que contém textos reais que ajudam o aluno a ler “sem saber ler convencionalmente”, como parlendas, quadrinhas, canções, poemas, adivinhas, trava-línguas, fábulas, contos clássicos, entre outros, nos quais a criança ao ler procura ajustar o oral ao escrito e, ao mesmo tempo, ajustar o escrito ao oral.

As atividades realizadas com o caderno de leitura possibilitaram diversas aprendizagens, das quais destacamos: disposição para ler diferentes textos; aumento do repertório de textos da literatura infantil: poemas, histórias, fábulas, entre outros; aumento do vocabulário; conhecimento de gêneros discursivos e sua função social; utilização de diferentes estratégias de leitura (antecipação, inferência e checagem) para tentar ler o texto, mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética; melhora na fluência da leitura, para aqueles que já liam convencionalmente; interesse manifestado pelas crianças pela oportunidade de ler em casa, pois muitos deles não dispunham de nenhum material que pudesse ser lido em casa, e o livro didático ficava em sala e não era entregue para que as crianças pudessem levar para casa.

Realizamos, também, diversas atividades com o objetivo de ajudar na compreensão do sistema de escrita alfabética: encontrar determinadas palavras na canção ou na parlenda, reordenar versos; completar o texto com palavras que faltavam e que já conheciam o texto de memória; ditar o texto para a professora. Em todas essas atividades as crianças evidenciavam que começavam a perceber a relação do oral com o escrito ao ler e ao escrever. As crianças trabalhavam em duplas e as conversas eram sobre o que faziam, como faziam e o resultado alcançado.

Assim, o trabalho em interação com o outro e com o objeto de conhecimento, tornando-o um observável, fazia com que as crianças levantassem hipóteses baseadas em indícios e descobrindo pistas para resolver o problema colocado na atividade. Aprenderam a pensar, a mobilizar conhecimentos para a resolução das atividades, diferente das cópias da lousa que estavam acostumadas a fazer. A todo momento auxiliávamos nas atividades potencializando as perguntas que as ajudavam a pensar. A professora titular da sala observava atentamente, mas não dizia nada.

Introduzimos os jogos linguísticos como material potencializador para trabalhar ao funcionamento da linguagem aliado à leitura e à linguagem escrita. Entendemos que a leitura, a produção de textos e a análise linguística não são independentes e precisam ser trabalhadas ao mesmo tempo. A reflexão sobre a língua deve acontecer juntamente com a leitura quando esta é considerada construção de sentidos e não mera decodificação. Sendo assim, trabalhar com jogos de linguagem implica situações de reflexão sobre a língua com o propósito de saber usá-la.

Jogar com a linguagem e sobre a linguagem em cada tipo de jogo favorecem o desenvolvimento de diferentes aspectos no aprendizado da língua. De uma maneira geral a linguagem estabelece relação entre sons e significados. Por isso os jogos se baseavam nos sons (como rima, aliteração, assonância) nos significados (como

metáfora e metonímia) e em ambos, sons e significados (como onomatopeias e os poemas visuais). Priorizamos os jogos linguísticos que enfocavam o trabalho com os aspectos sonoros, os aspectos gráficos/alfabéticos, o vocabulário, o significado e a estrutura da palavra.

Iniciamos o trabalho com os jogos que priorizavam os aspectos sonoros por favorecer as rimas e as partes sonoras iguais e diferentes que compõem as palavras (fonemas e sílabas) no início ou no fim delas. O objetivo era que as crianças pudessem compreender, aos poucos, que as palavras são sequências de sons representados graficamente, e, a partir daí fossem capazes de fazer reflexões sobre os aspectos gráficos e alfabéticos. Constatamos que as crianças, em duplas, jogavam com muito interesse e que apesar de já terem estudado as famílias silábicas não conseguiam pensar na palavra como uma pauta sonora.

4 | AMPLIANDO E CONTINUANDO O DIÁLOGO

A formação de leitores e autores de textos continua sendo o grande desafio das escolas de educação básica, no Brasil, em pleno século XXI. Essa formação exige algumas providências urgentes iniciando-se pela formação inicial de professores.

A pesquisa que realizamos evidencia que as práticas pedagógicas presentes nas escolas da nossa região, ainda se ancoram em pressupostos associacionistas que acreditam que as crianças são verdadeiras tábulas rasas que nada sabem ou pensam sobre a linguagem escrita e que ao adentrarem na escola esperam passivamente que a professora vai iniciá-las nesse processo. Passados mais de quarenta anos das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1975) sobre a psicogênese da linguagem escrita e seguidas de outras importantes investigações como a realizada por Smolka (1977), dentre outras, a leitura ainda é vista como mera decodificação e a escrita como codificação.

A prática pedagógica que observamos era constituída de atividades repetitivas, artificiais, controladas que privilegiam mais o ensino do “código” como pré-requisito para aprender a ler e a escrever, em detrimento, das atividades de leitura e produção de textos. Prevalciam exercícios do tipo: copie, ligue, marque as palavras com um “X”, dê nome aos desenhos. A leitura era somente de palavras das famílias silábicas trabalhadas e a produção de textos ausente totalmente da sala de aula em pauta. A interação verbal entre as crianças, para a realização das atividades, era esporádica ou inexistente. A literatura infantil era pouco trabalhada e, quando aparecia, servia de pretexto para estudos sobre o sistema de escrita alfabética ou ensinamento moral.

No entanto, durante o período de estágio supervisionado tivemos a oportunidade de realizar uma prática pedagógica fundamentada na proposta de Smolka que considera a alfabetização como um processo discursivo. Propusemos a leitura e a escrita como práticas sociais produtoras de sentido, na qual os alunos aprendem a ouvir o outro, a entendê-lo pela leitura, e a aprenderem a “dizer” o que pensam para

o outro, pela escrita. Privilegiamos a leitura todos os dias, em diferentes momentos e com objetivos variados, elegendo a literatura infantil como o caminho para que adentrassem à cultura do escrito, ao mundo letrado. Demos voz às crianças seja na oralidade, através das conversas sobre os livros lidos, sobre o conhecimento de temas tratados em aula, seja na escrita de gêneros variados como o registro das observações realizadas.

O tempo do estágio supervisionado foi exíguo, mas repleto de inúmeras aprendizagens para todos os envolvidos nesse processo. É possível afirmar que as crianças aprendem a escrever ou arriscam a escrever se lhes for dada a oportunidade de compartilharem seus textos com um interlocutor real ou virtual em situações reais de interlocução, com um propósito definido, como no caso do registro das observações do ciclo da água. É possível afirmar também que as crianças leem, ou se empenham em ler, se lhes forem oferecidas situações em que a leitura seja necessária ora para ampliar seus conhecimentos, ora para se entreter, divertir (como no caso dos textos literários), ora para aprender as regras de um jogo (como no caso dos jogos linguísticos), para citar alguns exemplos. Dessa forma, a aquisição da linguagem escrita cumpre sua função de apropriação de objeto cultural.

É possível afirmar também que em nosso trabalho na sala de aula as atividades que envolviam o sistema da escrita contribuíram fundamentalmente para o avanço das crianças rumo ao domínio do sistema notacional da escrita. Constatamos, ainda, que o contato sistemático das crianças com a diversidade de gêneros discursivos ou com diferentes propósitos influenciaram decisivamente em seus desejos de aprender a linguagem escrita. Funcionaram como verdadeiros motores que impulsionaram a leitura (poder conhecer, divertir) e a escrita (poder dizer para o colega, pais e professora pela escritura as descobertas que vinham realizando).

Também a professora da sala de aula teve a oportunidade, de através do acompanhamento e da observação da prática pedagógica da estagiária, de produzir novos significados e sentidos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Teve a possibilidade de refletir sobre a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de interação, interlocução, troca de saberes e de experiências onde as crianças podem falar, perguntar, responder, dar ideias, sempre praticando a linguagem seja oral ou escrita.

A acadêmica-estagiária realizou diferentes aprendizagens também, teve a oportunidade de realizar o estágio supervisionado aliando ensino (o planejamento, execução e avaliação da aula), a pesquisa (através da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC)). Teve a oportunidade de mergulhar no mundo complexo da sala de aula do 1º ano com várias tarefas: questionar, hipotetizar, validar suas crenças e concepções, identificar e compreender os limites e as possibilidades existentes na prática da sala de aula, compreender os limites do trabalho pedagógico principalmente no que se refere a alfabetização, propor e experimentar alternativas, enfim teorizar.

É preciso levar em conta que essas considerações aqui apontadas são necessárias, não para assumir uma visão pessimista em relação às possibilidades da escola, mas, ao contrário, para reconhecer que é crucial definir as condições didáticas que podem favorecer a formação de escritores (no sentido de escrevedores em oposição ao termo escritor, conforme Teberosky) e de leitores, com o propósito de incorporá-los ao mundo da cultura escrita. Para tanto uma condição importante, senão a mais importante, é que o professor seja produtor de textos. Os cursos de formação de professores precisam repensar o espaço e o tempo dedicado a didática da língua materna em seus currículos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. **Ler e escrever na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2010.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

COLOMER, T. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, J. (COORD.). **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. e Bruno Charles Magne. V. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, Campinas; São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1993.

VILELA, A. L. N. C. **As concepções da alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília/SP, 2000.

_____. **(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção**. Tese (Doutorado em Educação). UNESP, Marília/SP, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemão 52, 53, 54, 55

C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

D

Dicionário terminológico 221, 231

E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

F

Fala 11, 108, 111

G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

H

Habilidades linguísticas 1

L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96

O

Oralidade 183

P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

S

Sujeito Político 108

T

Transdisciplinaridade 71

U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-493-1



9 788572 474931